



Faculdade de Ciências da Saúde – FACS.
Curso de Psicologia

A AUTO-ESTIMA COMO UM DOS FATORES DETERMINANTES DO APRENDIZADO DA CRIANÇA

NAÍSE MASCARENHAS ROCHA

Brasília-DF
novembro/2003

NAÍSE MASCARENHAS ROCHA

A AUTO-ESTIMA COMO UM DOS FATORES
DETERMINANTES DO APRENDIZADO DA CRIANÇA

Monografia apresentada ao curso de
Psicologia do UniCEUB, como requisito
parcial à obtenção do grau de psicólogo.
Orientadora: Maria do Carmo de Lima
Meira.

Brasília-DF – novembro/2003

AGRADECIMENTOS

- 1) À professora Maria do Carmo, pela excelente orientação que me foi dada, além da paciência, compreensão e confiança demonstradas.
- 2) Aos amigos e professores que, durante o curso, proporcionaram momentos alegres, agradáveis e de ensinamentos.
- 3) Aos meus pais, pelo apoio e incentivo constantes durante todo meu processo de aprendizado, amadurecimento pessoal e acadêmico.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo demonstrar a importância da auto-estima e do autoconceito na vida de toda criança, considerando que a participação dos pais é fundamental nesse processo; além de tentar mostrar que os problemas de aprendizagem podem ter sua origem nos aspectos afetivos e não apenas cognitivos; procura-se definir, também, os conceitos relacionados ao tema, por exemplo, o que é aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, inclusive definir o que é auto-estima, autoconceito, que, por vezes, são confundidos. Para tanto, será utilizado enfoque multidisciplinar, com abordagem de diferentes autores e profissionais da área de Educação.

ÍNDICE

Resumo

Introdução

1 – Aprendizagem	8
1.1 – Definições de aprendizagem	8
2 – Dificuldades de aprendizagem	12
2.1 – Histórico das dificuldades de aprendizagem	12
2.2 – Definições de dificuldades de aprendizagem	13
2.3 – Dificuldades de aprendizagem segundo DSM IV	18
2.4 – Características comuns entre as crianças com D.A	21
3 – A auto-estima no contexto da aprendizagem	24
3.1 – Auto-estima x autoconceito	24
3.2 – Ambiente familiar x auto-estima de seu filho	27
3.3 – Aspectos afetivos, auto-estima e o desenvolvimento da personalidade	35
4 - Conclusões	41
5 - Metodologia	43
6 – Referências Bibliográficas	46

A dinâmica familiar, o modo como a relação pais-filhos se estabelece, os valores construídos e transmitidos, o modo de pensar, enfim, de viver dos pais irá contribuir para o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança; e se essa dinâmica for disfuncional, se a relação dos pais entre eles mesmos e entre os filhos não for saudável, se houver uma inversão de valores; tudo isso pode ser devastador na vida de crianças e adolescentes em idade escolar. Neste trabalho, busca-se conseguir maior compreensão sobre a relação entre auto-estima e a dificuldade de aprendizagem. A partir de uma pesquisa bibliográfica, o objetivo é refletir sobre a importância da auto-estima na vida da criança para o desenvolvimento de seu aprendizado. Professores, pedagogos, psicólogos e os próprios pais devem estar atentos ao desenvolvimento da criança, pois é uma forma de possibilitar que ela vá se constituindo em um sujeito crítico em relação a suas próprias idéias e ao meio em que vive. Buscou-se apoio, para construção desse trabalho, em autores e pesquisadores dessa área, como Vitor da Fonseca, com sua publicação “Introdução às Dificuldades de Aprendizagem”, Jesus Nicaso García com o livro “Manual de Dificuldades de Aprendizagem”, “A auto-estima do seu filho” com a autora Dorothy Corkille Briggs e outros nomes. Este trabalho irá

abordar os temas: Transtornos de Aprendizagem em Crianças, apresentando os aspectos gerais da criança com dificuldade de aprendizagem, sendo um dos pontos mais críticos e difíceis que o professor tem que se deparar na sua prática pedagógica; ressalta-se o papel da família como fator primordial na formação da auto-estima e aprendizagem da criança, oportunizando-lhes o crescimento como sujeitos capazes de auxiliar na construção de uma sociedade livre e democrática. Nele procura tratar a questão das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e baixa auto-estima e que devido a isso são considerados, como alunos problemas pela repetência e atitudes pessoais, a auto-estima baixa. Aborda sobre as diferentes definições de dificuldades de aprendizagem e as discrepâncias entre os conceitos defendidos no passado e no presente. Reflete ainda, a importância dos pais e professores na convivência com essa criança com dificuldade de aprendizagem, de forma que a escola possa se tornar um local de esperança para quem se sente frustrado com sua incapacidade de aprender normalmente.

Enfim, pretende-se com este trabalho esclarecer aos professores e pais que as dificuldades de aprendizagem de suas crianças podem estar relacionadas com a auto-estima, como também, contribuir para o desenvolvimento da temática e fazer com que pais e profissionais que vivem com crianças estejam atentos à construção da mesma. Além de tentar provocar interesse em outras pessoas por essa área, pois é um assunto de extrema importância, uma vez que a formação psicológica da criança irá influenciar seu desenvolvimento cognitivo e conseqüente (in)sucesso escolar. Assim sendo, esclarecer sobre as dificuldades de aprendizagem, a formação da auto-estima e a sua relação com crianças que possuem baixo rendimento escolar, que apresentam dificuldades de aprendizagem.

“Não faça os meninos aprenderem pela força e pela severidade; ao contrário, conduza-os por aquilo que os diverte, para que possam descobrir melhor a inclinação de suas mentes.”

Platão, A República, VII.

1 – APRENDIZAGEM

1.1– Definições de aprendizagem

Inicialmente, far-se-á uma pequena abordagem sobre o que significa aprendizagem; para poder assim, discutir sobre as dificuldades de aprendizagem (DA).

A aprendizagem tem sido estudada por grande número de investigadores durante os últimos 60 anos, e todos eles são unânimes em considerá-la como o comportamento mais importante dos animais superiores. Não se pretende aqui, resumir um campo tão complexo como é o da aprendizagem, sendo assim, será abordado apenas alguns aspectos para que seja possível uma compreensão maior da problemática DA.

Em síntese, a aprendizagem constitui uma mudança de comportamento resultante da experiência. Trata-se de uma mudança de comportamento ou de conduta

que assume várias características. É uma resposta modificada, estável e durável, interiorizada e consolidada no próprio cérebro do indivíduo (Fonseca, 1995).

A aprendizagem compreende por consequência uma relação integrada entre o indivíduo e o seu envolvimento, do qual resulta uma plasticidade adaptativa de comportamento ou de condutas.

Segundo Fonseca (1995) a aprendizagem é uma função do cérebro. Não há uma região específica do cérebro que seja exclusivamente responsável pela aprendizagem. O cérebro é no seu todo funcional e estrutural responsável pela aprendizagem. No entanto, mesmo o cérebro sendo saudável e funcional, não faz certas conexões, operações que deveriam ser feitas por outros motivos.

Existem algumas condições para que o raciocínio aconteça e o aprendizado se estabeleça, entre eles – uma boa alimentação, saúde, um conforto geral, tanto físico como psíquico. A criança deve ser estimulada a aprender, não podendo ser reprimida quando errar, mas que se sinta motivada a aprender coisas novas. A criança precisa se sentir aceita e valorizada para que possa exercer seu potencial de maneira eficaz. Sentindo-se ameaçada, vai evitar agir; esse agir pode ser escrever, desenhar, falar, ou qualquer atividade que precise de um mínimo de raciocínio. Essa hesitação, possivelmente interromperá o processo saudável da aprendizagem.

A noção de aprendizagem, além de estar ligada à noção de comportamento, como foi visto, está implicitamente relacionada com outros conceitos psicológicos importantes – estímulo, reflexo, condicionamento, discriminação e memória (Berkson, 1975; apud Fonseca, 1995).

A noção de estímulo compreende a recepção de determinados tipos de energia (luz, pressão, cores, etc) que são traduzidos e diferenciados pelos órgãos receptores e transmitidos, selecionados e processados pelos órgãos centrais, que, por sua vez, enviam informações integradas aos órgãos para “efetuarem” determinados produtos.

Fonseca (1998) salienta que a **aprendizagem humana** é possível pela ação de um *mediador* que se interpõe entre os estímulos e o organismo para captar da mente as significações interiorizadas que advêm da própria experiência de aprendizagem, para provocar nele estados de alerta, de processamento, de planificação e de transcendência, mudanças e arranjos de informação autônomos, modulando o tempo, o espaço e a intensidade dos estímulos, humanizando-os e conferindo-lhes significação, como instrumentos psicológicos mais aptos e flexíveis para produzirem soluções às situações-problema ‘provocadas’ pela cultura.

Nesse contexto, Fonseca (1998) considera que a aprendizagem humana não se explica ou esgota apenas pela genética, nem se limita a uma pura exposição a objetos, acontecimentos, atitudes e situações, mas emerge uma relação indivíduo-meio que é mediatizada por outro indivíduo mais experiente, cujas práticas e crenças culturais são transmitidas às gerações futuras, promovendo nelas zonas mais amplas de desenvolvimento cognitivo crítico e criativo.

Pode-se concluir, a partir dessas inferências, que a possibilidade da resposta desejada tem relação com a estruturação, intensidade e relevância dos estímulos. Daí a importância de aprofundar, para que se possa maximizar aqueles estímulos que possam controlar a atenção e a concentração exigidas pela situação da aprendizagem.

Vygotsky criou um modelo de cognição ambicioso que tem como base uma abordagem social-histórica. Tal como Piaget, considerou a criança como um construtor ativo de conhecimento e entendimento. Mas diferiu de Piaget na ênfase que deu ao papel da intervenção direta, neste processo de aprendizagem, por parte de outros indivíduos mais conhecedores e experientes. (Smith e col, 1998).

Vygotsky defendia que era em resultado das interações sociais entre a criança em desenvolvimento e outros membros de sua comunidade que iria adquirir as “ferramentas” do pensamento e da aprendizagem. (Smith e col. 1998).

A aprendizagem, segundo Smith, Cowie & Blades (1998) pode se processar pela observação ou pela imitação, como é bastante comum em crianças além de que parte da aprendizagem pode ocorrer através de tentativas e erros sucessivos. Enfatiza que o grau de recompensa ou de “reforço” em relação a determinados comportamentos de um indivíduo constitui um outro aspecto importante da aprendizagem.

Conclui-se que a participação dos pais e professores como “reforçadores” se faz necessária para que a criança sinta *prazer* em aprender. Ao invés de punir, deve haver o incentivo, sendo que a paciência e o amor devem fazer parte dessa experiência.

Lembrando-se de suas experiências, Bettelheim (1990) citado em Alves & Dimenstein (2003), disse que “na escola os professores tentavam ensinar-lhe o que ele não queria aprender da forma como eles queriam ensinar” (p.8). Citado, também, em Alves & Dimenstein (2003), Roland Barthes afirma: “a preguiça pertence às rotinas escolares porque nas escolas os alunos são obrigados a fazer o que não querem fazer e a pensar o que não querem pensar”. “Ah! Como é doloroso fazer os deveres de casa! Bem diz a palavra que são ‘deveres’! Imposições de uma autoridade estranha.” (p.8). Pode ser que não seja assim sempre, mas faz pensar a forma como é realizada hoje a Educação.

“Não saber é o início da aprendizagem.”

Rubem Alves

2- DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

2.1– Histórico das dificuldades de aprendizagem

A história das dificuldades de aprendizagem é diversa e multifacetada, se consideramos que as origens estariam nas primeiras descrições de casos com perda de fala por lesão cerebral, ou afasia, a preocupação em observar a perda da leitura originada por lesão cerebral.

O termo dificuldades de aprendizagem surgiu em 1962 com o fim de situar esta problemática num contexto educacional, tentando assim, retirar o estigma clínico que o caracterizava.

A problemática das Dificuldades de Aprendizagem se equaciona em paralelo com o desenvolvimento das sociedades. Nos séculos XIII e XIV, a entrada para a escola se dava por volta dos treze anos. No século XVI, os jesuítas estabeleceram a

entrada para a escola aos sete anos e criaram as “classes de nível” que podiam ter crianças de oito anos e adultos de 24 anos. No século XVIII, nos reinados de Luís XIII e Luís XIV, a entrada para a escola é criada aos nove e aos cinco anos, respectivamente. Em pleno século XVIII, as mudanças de atitude decorrentes da diversidade”. Mais tarde, já no século XIX e XX, as idéias de Motessori, Decroly, Froebel, Dewey, Makarenko, Mendel, Freinet e tantos outros reforçam a necessidade da escola estar aberta à vida, ao mesmo tempo que devia ser obrigatória para todos e não só para os filhos favorecidos ou privilegiados (Fonseca, 1995).

Na base dessa simples abordagem, chega-se à conclusão de que a escola foi impondo exigências, ao mesmo tempo em que se foi abrindo a um maior número de crianças, aumentando as taxas de escolarização, o que, como consequência, implicou obviamente inúmeros processos de inadaptação.

Loureiro (1996) acrescenta que os problemas de aprendizagem e o prejuízo no rendimento escolar durante muito tempo foram relacionados a deficiências em habilidades específicas, o que segundo Martin e Marchesi (1995) limita a compreensão do problema, em função dos limites encontrados no estabelecimento de uma relação direta entre o prejuízo na dimensão psicológica e o rendimento acadêmico. Hoje em dia, a visão que se têm sobre os problemas de aprendizagem ou as dificuldades de aprendizagem é muito mais ampla e multidisciplinar.

2.2– Definições de dificuldades de aprendizagem

Para haver uma melhor compreensão dos problemas que afetam o processo de aprendizagem é importante estabelecer uma diferenciação entre os conceitos de distúrbios de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem. Para Fernandes (1995) citado por Brazorotto (2001) os **distúrbios** estão presentes desde os primeiros anos de vida da criança e caracterizam-se por uma maior gravidade comprometendo diversas áreas da aprendizagem. Nas crianças matriculadas em escolas regulares que apresentam distúrbios de aprendizagem verifica-se um alto índice de retenções e na

maior parte das vezes elas são encaminhadas por neurologistas, geneticistas e foniatrias. Já as **dificuldades** aparecem na fase pré-escolar e seu comprometimento escolar é parcial. O índice de retenção de crianças com dificuldades de aprendizagem é pequeno e, geralmente, são encaminhadas por psicólogos, pedagogos e psicopedagogos.

Pode-se definir as **Dificuldades de Aprendizagem** como desordens neurológicas que interferem com a recepção, integração ou expressão de informação, caracterizando-se, em geral, por uma discrepância acentuada entre o potencial estimado do aluno e a sua realização escolar.

Numa perspectiva educacional, as Dificuldades de Aprendizagem refletem uma incapacidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, da escrita, ou do cálculo ou para a aquisição de aptidões sociais.

Ainda que, de uma maneira ou de outra, as diversas definições convivam parcialmente nos escritos atuais e, sobretudo, nas práticas educativas, foram realizados intentos explícitos para matizar e oferecer uma alternativa a cada uma das definições que colaboraram, ao longo dos anos, para que o campo das Dificuldades de Aprendizagem fosse se desenvolvendo. Assim, pode-se encontrar referências às definições iniciais e sucessivas para situar-nos frente a elas.

A primeira definição foi proposta por Kirk (1962); segundo ele:

(..) Uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um retardamento, transtorno ou desenvolvimento lento em um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética ou outras áreas escolares, resultantes de um handicap causado por uma possível disfunção cerebral e/ou alteração emocional ou condutual. Não é o resultado de retardamento mental, de privação sensorial ou fatores instrucionais. (Kirk, 1962, p.263; citado por García, 1998, p.8).

A segunda definição foi dada por Bárbara Bateman (1965), que introduziu o conceito de discrepância aptidão-rendimento, ou seja, a criança com DA é considerada como possuindo um potencial intelectual acima da sua realização escolar, além de não fazer referência à causa da dificuldade de aprendizagem e enfatizar o papel da criança, sem especificar o tipo de dificuldade de aprendizagem. Outro conceito é o da irrelevância da disfunção do sistema nervoso central e exclusão, defende com esse último conceito que as dificuldades de aprendizagem das crianças não eram devidas à deficiência mental, perturbação emocional, deficiência visual, auditiva ou a privação educacional ou cultural, mas sim, à exclusão. As D.A., como também são nomeadas, associam-se com dificuldade nos processos que produzem problemas inespecíficos e baixo rendimento.

Em seguida, NACH (National Advisory committee on Handicapped Children) propôs uma outra definição, semelhante a de Kirk, exceto que foram eliminadas as alterações emocionais como causas das dificuldades de aprendizagem, limitou-se a definição de dificuldades de aprendizagem às crianças e acrescentou-se os transtornos do pensamento (conceitualização) como exemplificações de dificuldades de aprendizagem (García, 1998).

A quarta definição veio com a proposta de Northwestern University em que se distancia do NACH nos seguintes pontos: é reintroduzido o conceito de discrepância entre aptidão e rendimento, não são sugeridas causas das dificuldades de aprendizagem, foram excluídos os transtornos de pensamento das dificuldades de aprendizagem e foram incluídos os “transtornos da orientação espacial” entre as dificuldades de aprendizagem (García, 1998).

Siegel e Gold (1998, p.14; apud García, 1998) definem que uma criança com dificuldades de aprendizagem é aquela com habilidade mental, processos sensoriais e estabilidade emocional adequados, que apresenta déficits específicos nos processos perceptivos, integrativos ou expressivos, os quais alteram a eficiência da aprendizagem.

Isto inclui as crianças com disfunção do sistema nervoso central, que se expressam primariamente com deficiência.

Wepman et al., 1975, apud García, 1998, define que as dificuldades de aprendizagem específicas fazem referência às crianças de qualquer idade que demonstrem uma deficiência substancial num aspecto particular do aproveitamento acadêmico por causa de *handicaps* motores ou perceptivo-motores, sem considerar a etiologia de outros fatores contribuintes.

Em 1976, a U.S. Office of Education (USOE) propôs que:

(..) Uma dificuldade de aprendizagem específica tem uma discrepância severa entre o aproveitamento e a habilidade intelectual em uma ou mais das diversas áreas: expressão oral, expressão escrita, compreensão oral ou compreensão escrita, habilidades de leituras básicas, cálculo matemático, raciocínio matemático ou soletração. Uma 'discrepância severa' é definida como existente quando o aproveitamento em uma ou mais áreas está em ou abaixo de 50% do nível de aproveitamento esperado da criança, quando a idade e as experiências educativas prévias são levadas em consideração (p.25).

A idéia de “discrepância severa” implica o uso de fórmulas para sua determinação, o que foi muito discutido e criticado tanto do ponto de vista puramente técnico como do ideológico.

Em 1977, a USOE propôs outra definição:

(...) O termo 'dificuldade de aprendizagem específica' quer dizer um transtorno em um ou mais dos processos psicológicos básicos implicados na compreensão ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que se pode manifestar numa habilidade imperfeita para escutar, falar, ler, escrever, soletrar, ou fazer cálculos matemáticos. O termo não inclui condições tais como handicaps perceptivos, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia do desenvolvimento. O termo não inclui crianças que apresentam problemas de aprendizagem que

são primariamente o resultado de déficits visuais, auditivos ou motores ou retardamento mental, ou alterações emocionais, ou desvantagens ambientais, culturais ou econômicas (p. 27).

Há outra definição proposta pelo Association of Children with Learning Disabilities (ACLD):

(...) As dificuldades específicas de aprendizagem são uma condição crônica de suposta origem neurológica que interfere seletivamente no desenvolvimento, integração e/ou demonstração de habilidades verbais e/ou não verbais. As dificuldades de aprendizagem específicas existem como uma condição incapacitante e variam em suas manifestações e no grau de severidade. Ao longo da vida, a condição pode afetar a auto-estima, a educação, a vocação, a socialização e/ou as atividades da vida diárias. (ACLD, 1986, p.15).

O Interagency Committee on Learning Disabilities, em 1987, propôs uma definição com adição da dificuldade de aprendizagem por déficit nas habilidades sociais. Na íntegra a definição do ICLD:

(...) As dificuldades de aprendizagem são um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos manifestados por dificuldades significativas na aquisição e uso da fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas, ou habilidades sociais. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo e presume-se que sejam devido à disfunção do sistema nervoso central. Inclusive, ainda que um problema de aprendizagem possa ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes, com influência sócio-ambientais, e, especialmente, transtornos por déficit de atenção, todos os quais podendo causar dificuldades de aprendizagem, uma dificuldade de aprendizagem não é o resultado direto destas influências ou condições (p.30).

Como pode ser percebido, inúmeras definições já foram feitas por ilustres investigadores e por relevantes associações científicas, a definição do *National Joint Committee of Learning Disabilities- NJCLD*, 1988, é presentemente a que reúne

internacionalmente maior consenso; compreende no seguinte conteúdo – “Dificuldades de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas na auto-regulação do comportamento, na percepção social e na interação social podem existir com as DA (Fonseca, 1995).

De fato, o termo DA, como pode-se avaliar, tem sido usado para designar um fenômeno extremamente complexo (Torgesen, 1990); não sendo intenção desse trabalho, esgotar sobre o assunto, mas levantar novos questionamentos a respeito da relação que se estabelece entre a auto-estima e a dificuldade em aprender e suscitar reflexão sobre como tem sido feito o acolhimento, o incentivo ao estudo e o fortalecimento ou não da auto-estima das crianças.

Fonseca (1995) cita Keogh (1989) que afirma não existir ainda um consenso, na área educacional, relativo à definição das DA. Mesmo com uma pedagogia eficaz, com professores competentes, as DA não desaparecem, nem se extinguem; demonstrando que a para que ocorra uma verdadeira aprendizagem são necessários não só condições externas favoráveis ao aprendizado, mas recursos internos do indivíduo também devem ser favoráveis. Portanto, se a criança acredita que não é capaz de aprender, provavelmente terá dificuldade no processo de aprendizagem.

2.3– Dificuldades de aprendizagem segundo DSM-IV

Os transtornos da aprendizagem são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização e nível de inteligência.

Os problemas de aprendizagem interferem significativamente no rendimento escolar ou nas atividades da vida diária que exigem habilidades de leitura, matemática ou escrita. Variados enfoques estatísticos podem ser usados para estabelecer que uma discrepância é significativa. Substancialmente abaixo da média em geral define uma discrepância de mais de 2 desvios-padrão entre rendimento e QI. Uma discrepância menor entre rendimento e QI (isto é, entre 1 e 2 desvios-padrão) ocasionalmente é usada, especialmente em casos onde o desempenho de um indivíduo em um teste de QI foi comprometido por um transtorno associado no processamento cognitivo, por um transtorno mental comórbido ou condição médica geral, ou pela bagagem étnica ou cultural do indivíduo. Em presença de um déficit sensorial, as dificuldades de aprendizagem podem exceder aquelas habitualmente associadas com o déficit. Os Transtornos da Aprendizagem podem persistir até a idade adulta.

Desmoralização, baixa auto-estima e déficits nas habilidades sociais podem estar associados com os transtornos da aprendizagem. A taxa de evasão escolar para crianças ou adolescentes com Transtornos da Aprendizagem é de aproximadamente 40% (cerca de 1,5 vezes a média). Os adultos com Transtornos da Aprendizagem podem ter dificuldades significativas no emprego ou no ajustamento social.

Muitos indivíduos (10-25%) com Transtorno da Conduta, Transtorno Desafiador Opositivo, Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade, Transtorno Depressivo Maior ou Transtorno Distímico também têm Transtornos da Aprendizagem. Existem evidências de que atrasos no desenvolvimento da linguagem podem ocorrer em associação com os Transtornos da Aprendizagem (particularmente Transtorno da Leitura), embora esses atrasos possam não ser suficientemente severos para indicarem o diagnóstico adicional de Transtorno da Comunicação.

Os Transtornos da Aprendizagem também podem estar associados com uma taxa superior de Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação. Anormalidades subjacentes do processamento cognitivo (por ex., déficits na percepção visual,

processos lingüísticos, atenção, memória ou uma combinação destes) freqüentemente precedem ou estão associadas com os Transtornos da Aprendizagem.

Os testes estandardizados para a medição desses processos em geral são menos confiáveis e válidos do que outros testes psicopedagógicos. Embora predisposição genética, danos perinatais e várias condições neurológicas ou outras condições médicas gerais possam estar associados com o desenvolvimento dos Transtornos da Aprendizagem, a presença dessas condições não o prediz, invariavelmente, e existem muitos indivíduos com Transtornos da Aprendizagem sem essa história. Esses transtornos, entretanto, freqüentemente são encontrados em associação com uma variedade de condições médicas gerais (por ex., envenenamento por chumbo, síndrome alcoólica fetal ou síndrome do X frágil).

Os Transtornos da Aprendizagem devem ser diferenciados das variações normais na realização acadêmica e das dificuldades escolares devido à falta de oportunidades, ensino fraco ou fatores culturais. A escolarização inadequada pode resultar em fraco desempenho em testes estandardizados de rendimento escolar. Crianças de bagagens étnicas ou culturais diferentes daquelas dominantes na cultura da escola ou cuja língua materna não é a língua do país, bem como crianças que freqüentaram escolas com ensino inadequado, podem ter fraca pontuação nesses testes.

As crianças com essas mesmas bagagens também podem estar em maior risco para faltas injustificadas à escola, em virtude de doenças mais freqüentes ou ambientes domésticos empobrecidos ou caóticos. Um prejuízo visual ou auditivo pode afetar a capacidade de aprendizagem e deve ser investigado, por meio de testes de triagem audiométrica ou visual.

Um Transtorno da Aprendizagem pode ser diagnosticado na presença desses déficits sensoriais apenas quando as dificuldades de aprendizagem excedem aquelas

habitualmente associadas aos mesmos. As condições médicas gerais ou neurológicas concomitantes devem ser codificadas no Eixo III.

No Retardo Mental, as dificuldades de aprendizagem são proporcionais ao prejuízo geral no funcionamento intelectual. Entretanto, em alguns casos de Retardo Mental Leve, o nível de realização na leitura, matemática ou expressão escrita está significativamente abaixo dos níveis esperados, dadas a escolarização e a gravidade do Retardo Mental do indivíduo.

Nesses casos, aplica-se o diagnóstico adicional de Transtorno da Aprendizagem. Um diagnóstico adicional de Transtorno da Aprendizagem deve ser feito no contexto de um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento apenas quando o prejuízo escolar estiver significativamente abaixo dos níveis esperados, levando em conta o funcionamento intelectual e a escolarização do indivíduo.

Em indivíduos com Transtornos da Comunicação, o funcionamento intelectual pode precisar ser avaliado por medições standardizadas da capacidade intelectual não-verbal. Em casos nos quais o rendimento escolar estiver significativamente abaixo desta medida de capacidade, aplica-se diagnóstico de Transtorno da Aprendizagem. O Transtorno da Matemática e o Transtorno da Expressão Escrita ocorrem, com maior frequência, em combinação com o Transtorno da Leitura. Quando são satisfeitos os critérios para mais de um Transtorno da Aprendizagem, todos devem ser diagnosticados.

2.3– Características comuns entre as crianças com D.A

Suas principais características compreendem uma dificuldade de aprendizagem nos processos simbólicos: fala, escrita, leitura, matemática, etc., independentemente de lhe terem sido proporcionadas condições adequadas de desenvolvimento - saúde, envolvimento familiar estável, oportunidades sócio-culturais e educacionais, etc. A criança com dificuldade de aprendizagem manifesta uma discrepância no seu potencial

de aprendizagem e exibe uma diversidade de comportamentos que podem ou não ser provocados por disfunção psiconeurológica.

São características comuns entre essas crianças - esquecer com frequência, não aprender as seqüências dos dias da semana, dos meses ou das estações do ano. Criar histórias fabulosas, mas, no entanto, não conseguir somar dois mais dois. Há, as crianças tagarelas, que não param de falar. Não conseguir se concentrar, ser distraída e teimosa.

Muitas vezes, esforça-se por aprender, mas não consegue, perde objetos, freqüentemente é bastante desorientada ou trapalhona ao falar, coordena mal os movimentos, sabe muitas coisas, mas não consegue ler, etc. Características essas, bastante presentes nos discursos de seus pais repletos de angústia, sentimento de impotência e quase sempre, buscando respostas; o que os pais não conseguem perceber é que essa é a maneira que a criança encontra de pedir socorro, a maneira que ela tenta voltar o olhar de seus pais para ela.

Existem vários problemas relacionados a dificuldade de aprendizagem, não é o objetivo aprofundá-los, mas apenas demonstrar a complexidade que tem o tema abordado. Especificando quais seriam esses problemas, tem-se: Problemas de atenção, problemas perceptivos, problemas emocionais – será melhor detalhado em outro capítulo, por estar dentro do objetivo do trabalho, problemas de memória, problemas cognitivos, problemas psicolingüísticos, problemas psicomotores, problemas motores.

Seja como for, a identificação dos problemas das crianças dependerá do êxito das intervenções. É pouco provável que as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentem todas, os mesmos problemas, mas é igualmente provável que algumas crianças apresentem problemas muito semelhantes que as coloquem pelo menos no limiar de serem consideradas idênticas quanto a algumas características e, nessa medida, passíveis de serem sujeitas ao mesmo tipo de intervenções.

Estudos e trabalhos sobre tratamento de problemas escolares mostram que são graves as conseqüências desse sintoma na vida das crianças, o sofrimento é algo presente em todas as crianças com DA (Bossa, 2002). A autora afirma que a sua prática revela mais, o quanto a escola, o professor, a família e a própria ciência estão despreparados para a complexidade desse fenômeno.

*Quando lhe perguntaram o que era mais difícil para o homem,
o filósofo grego Tales respondeu: “Conhecer a si próprio.”*

3- A AUTO-ESTIMA NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM

3.1 – Auto-estima x autoconceito

Embora haja uma grande proximidade entre as noções de autoconceito, auto-imagem e auto-estima, muitos autores que trabalham nessa área costumam diferenciá-las, dando mais ênfase à abordagem de uma ou de outra. Para Oliveira (1984) o autoconceito se apresenta como a atitude que o indivíduo tem de si mesmo, decorrente da maneira como se percebe. A auto-imagem constitui-se em um sinônimo de autoconceito, mas com uma ênfase no aspecto social de sua formação; a auto-estima, por outro lado, é abordada em termos de uma atitude valorativa do indivíduo com relação a si mesmo (Oliveira, 1994).

Smith et al. (1998) definem auto-estima ou autoconceito como sendo um termo geral para designar o modo como as pessoas pensam nelas próprias e se vêem, podendo referir todos os aspectos do “eu” ou do indivíduo: aspecto físico, a

personalidade, a capacidade, a nacionalidade, a etnia. Acrescenta ainda que todas as pessoas comparam-se umas com as outras, atribuindo juízos de valor e que estes juízos de valor que são emitidos são denominados pelos psicólogos como auto-estima.

Afirma-se que é possível medir a auto-estima através de questionários, um deles é o chamado “Perfil Infantil” baseado na auto-percepção em que é dada a criança um questionário com uma série de afirmações em que ela deverá optar por um item. Exemplo: Algumas crianças têm dificuldade em fazer amigos MAS outras têm facilidade em fazer amigos. São 36 afirmações deste tipo e as “respostas proporcionam resultados ao só relativos à percepção que a criança tem do seu ‘autovalor global’ mas também a aspectos mais específicos da auto-estima como o desempenho ou sucesso escolar, a aceitação social, o desempenho de exercícios físicos, a aparência física e o comportamento” (Harter, 1985 citado por Smith et al., 1998, p.208). Importante ressaltar que este questionário é aplicável para crianças entre 8 e 13 anos.

Briggs (2002) caracteriza auto-estima como sendo a maneira pela qual a pessoa se sente em relação a si mesma, o juízo geral que faz de si mesma, o quanto gosta de sua própria pessoa. Acrescenta, ainda, que auto-estima não é uma pretensão ostensiva. É um sentimento calmo de auto-respeito, um sentimento do próprio valor. Quando se tem uma boa auto-estima, não se perde tempo e energia procurando impressionar os outros; já se conhece o próprio valor.

A mesma autora salienta que a idéia que a criança faz de si mesma influencia além do aprendizado escolar, a escolha dos amigos, a maneira pela qual se entende com os outros, o tipo de pessoa com que se casa e a produtividade que terá; afetando, também, sua criatividade, integridade, estabilidade e até mesmo a possibilidade de ser um líder, ou um seguidor.

Segundo Briggs (2002) sempre que uma criança se considera incapaz, ela espera falhar e comporta-se de maneira que se torne menos provável o sucesso. Quando deixa de acreditar em si mesma, a criança está destinada ao fracasso. Briggs

(2002) considera que a chave da paz interior e da vida feliz é a auto-estima elevada, pois é ela que está por trás de todo relacionamento bem-sucedido com os outros.

A mesma autora alerta para o fato de que nem toda criança (nem mesmo o adulto) encontra maneiras construtivas para elaborar a auto-estima. Muitas escolhem defesas que as lançam num círculo vicioso de autoderrota. Sendo que, esses processos iniciam, geralmente, em casa.

Gunther (1997) aborda o autoconceito a partir da abordagem humanista. Afirma que o autoconceito é produto da experiência, resultante da interação da pessoa consigo mesma e com seu ambiente físico e social. Autoconceito, segundo Gunther (1997) quer dizer todos aqueles aspectos aos quais a pessoa se refere quando diz “eu”, “me” ou “mim”. Significando a organização de percepções sobre si mesmo que parece ao indivíduo ser quem ele é, o centro de seu universo, o quadro referencial a partir do qual ela vê o mundo; é a sua realidade pessoal.

A mesma autora acrescenta que a própria constituição do autoconceito determina, em grande parte, o que será percebido, ou diferenciado, no conjunto das percepções disponíveis. Salienta o fato de que alunos fracassam na escola em parte por terem um conceito de si como incapazes ou “maus alunos”.

O autoconceito é uma organização de crenças, valores e percepções que se tem sobre si mesmo. Esses conceitos são aprendidos da mesma forma pela qual todas as percepções são adquiridas, isto é, como consequência de experiências vividas. Uma grande parte da vida da criança recém-nascida, enquanto acordada, é empregada nessa exploração contínua do ambiente. Tudo o que ali existe é sentido, tocado, apalpado, visto, cheirado, ouvido... A certa altura, a criança como a diferencia, dentre tudo o que vive e experimenta, o é o Eu e o não eu. (Gunther, 1997).

Gunther (1997) diz que as percepções adquiridas como resultado de interações com outras pessoas são fundamentais para o crescimento e desenvolvimento do

autoconceito, porém, as interações devem ser saudáveis para que haja o fortalecimento do autoconceito.

Seja qual for a fonte da qual o autoconceito irá surgir, o que é aprendido é uma questão da experiência pessoal de cada um. Por exemplo, o pai que se zanga constantemente com seu filho por causa de notas ruins na escola pode estar tentando incentivá-lo a estudar mais, mas do ponto de vista da criança, essa experiência pode significar que ele é pouco inteligente, fazendo com que seu autoconceito fique enfraquecido, fazendo com que não se sinta capaz e assim, continuará tirando notas ruins. As crianças aprendem quem são pelo clima de sala de aula, do tratamento recebido pelos professores, pela interação com seus pais, enfim, pelas situações que enfrentam no dia-a-dia (Gunther, 1997).

3.2 – Ambiente familiar x auto-estima da criança

As experiências mais importantes para o desenvolvimento do autoconceito, da auto-estima são as vividas no início da vida, dentro da família conforme Gunther (1997). Para ela, é na família que a pessoa primeiro aprende conceitos sobre si, que irão orientar o seu comportamento, freqüentemente pelo resto da vida.

Para Smith et al.(1998) o fato de as crianças ao nascerem serem bastante indefesas e dependentes para obterem alimentos, aconchego, calor, afeto, abrigo e proteção revela como é particularmente importante para as crianças que se desenvolva um relacionamento afetivo entre elas e a *mãe*, esta como figura, não precisando ser mãe biológica, podendo ser o pai, ou outro responsável por ela.

Gunther (1997) acrescenta ainda que a experiência de sentir-se adequado, competente ao lidar com a vida é provavelmente, um dos fatores mais importantes para saúde psicológica das pessoas. A família provê o cenário e o ambiente para as primeiras experiências de adequação ou falta de adequação, que a pessoa vive. À medida que uma criança é bem ou mal-sucedida em viver sua vida dentro da família, ou seja, à medida que ela é amada, querida, respeitada, ou ao começar sentir-se rejeitada,

desrespeitada é que experimenta as primeiras sensações de adequação ou inadequação no mundo.

A mesma autora salienta que, mais tarde, na vida, outras experiências podem mudar essas autodefinições desenvolvidas na primeira infância como resultado das primeiras vivências no meio familiar, mas essas mudanças nunca são fáceis, nem rápidas (Gunther, 1997).

De acordo com Guilhardi (2002) apud Brandão, Maria Zilah da Silva et al. (2002) auto-estima, assim como a autoconfiança, é um sentimento que pode ser aprendido e desenvolvido durante a vida da pessoa, sendo produto de contingências de reforçamento positivo de origem social, contingências essas que os pais podem apresentar para a criança, desde que devidamente orientador sobre como fazê-lo.

Assim, sempre que uma criança se comporta de uma maneira específica e os pais reagem de alguma forma de atenção, carinho, sorriso, estão usando contingências de reforçamento positivo, estão gratificando seu filho. Por outro lado, se toda vez que a criança se comporta e os pais repreendem, a criticam, não conversam com ela, estão usando contingências coercitivas ou punindo o filho. A primeira situação aumenta a auto-estima, enquanto a segunda diminui.

Ainda segundo Guilhardi (2002) apud Brandão, Maria Zilah da Silva et al. (2002) o uso de contingências reforçadoras positivas apresenta várias vantagens: fortalece s comportamentos adequados do filho; produz maior variabilidade comportamental, pode-se dizer que a criança fica mais criativa; desenvolve comportamentos de tomar iniciativa; produz sentimentos bons, tais como satisfação, bem-estar, alegria, inclusive auto-estima.

O fundamental para o desenvolvimento da auto-estima é o reconhecimento que os pais expressam ao filho pelos seus comportamentos. O autor ressalta a importância dos pais salientarem o você na frase que explicita o elogio e não apenas o

comportamento; por exemplo, se a criança conseguiu bom resultado nas provas, valorizar a criança e não apenas o fato da nota ter sido satisfatória. A criança que é valorizada sente-se capaz e motivada a buscar sempre bons resultados na escola. Diferente daquela criança que não é elogiada e não teve sua auto-estima desenvolvida de maneira saudável; ela pode sentir-se insegura e ansiosa diante de situações que a avaliem, fazendo com que tenha dificuldade e resultados não satisfatórios.

O autor salienta que os pais não devem esperar pela ocorrência dos comportamentos desejáveis, mas participar direta e ativamente do processo de modelagem e instalação de repertórios comportamentais adequados. Os pais cometem erros na educação dos filhos, na maioria das vezes, por falta de conhecimento; por exemplo, ao ajudar constantemente a criança a fazer sua tarefa de casa, com intuito de mostrar carinho, pode criar dependência e incapacidade de fazer as coisas sozinha.

Outra estratégia importante para desenvolver sentimentos de auto-estima é os pais se conscientizarem de que precisam flexibilizar seus critérios do que é “certo” ou “errado”, “adequado” ou “inadequado” e incluir como “adequados” aqueles comportamentos emitidos pelo filho que produzem consequências reforçadoras para a criança, mesmo que tal comportamento não seja reforçador para os pais, ou até mesmo lhes traga consequências aversivas.

Para Guilhardi (2002) “apenas quando a criança receber atenção, apoio, incentivo dos pais, por comportamentos que geram reforços para ela e não geram reforços positivos diretamente para os pais, a criança discriminará que não está pagando os reforços dos pais com comportamentos (segundo os critérios dos pais).”

Há ainda mais uma outra estratégia para aumentar a auto-estima da criança que o autor salienta, o ato de ensinar o filho a argumentar em causa própria. Os pais, também, devem dar limites para a criança; proibi-la de fazer determinadas coisas, puni-la quando os comportamentos emitidos pela criança apresentam riscos para a segurança dela e de outros, etc; a criança precisa sofrer frustrações e aprender a lidar

com elas. Desse modo, a possibilidade de ter sucesso no desenvolvimento escolar será maior.

No entanto, se as punições forem inconsistentes, ou seja, não associadas a nenhum comportamento, ela se sentirá ansiosa, desamparada e insegura; e assim poderá apresentar dificuldades, especialmente, na escola.

Resumindo, “auto-estima se desenvolve quando os pais têm como prioridade o filho e não os comportamentos do filho” (Ghuilhardi, 2002; apud Brandão et al. 2002).

Hübner (2002) apresenta em seu texto uma revisão de valores e ações nas relações familiares, visando o desempenho escolar dos filhos. A autora coloca que as relações entre pais e filhos podem ser caracterizadas em três níveis: dos valores presentes, transmitidos através das idéias verbalizadas; o nível dos modelos dados, ou seja, o que se faz, o que se mostra; e o nível da interação propriamente dita, a reação ao que o outro faz.

Foi salientado em seu texto, o fato de vivermos em uma sociedade de mercado, sob o domínio de um consumismo e competição exarcebado, sendo comum encontrar famílias mergulhadas neste contexto, sem a consciência crítica de suas implicações. Ela levanta a necessidade de, diante desse quadro, preservarmos a defesa da Educação, da busca de conhecimento como um valor que nos levará à autonomia e à segurança profissional futura.

A autora e pesquisadora percebeu que havia, basicamente, dois padrões antagônicos de família: um padrão em que os valores relativos à vida escolar dos filhos favoreciam um clima agradável e estimulador para a busca de conhecimento, que a autora chamou de “pró-saber” e um outro padrão, o “anti-saber”, famílias que visavam apenas ao cumprimento das tarefas e à obtenção de notas.

Hübner (2002) cita Paulo freire para caracterizar a primeira família, esta tem como conceito de estudo uma atitude diante da vida de quem indaga e busca conhecer e não somente tirar boas notas, fazer lição de casa e estudar para as provas. O diferencial nesta família é que ela propicia a curiosidade em seus filhos, desde pequenos, valorizando e criando situações para que eles explorem ao seu redor, perguntem, consultem, estabeleçam relações e desenvolvam, enfim, o pensamento científico, que é o de observar, levantar hipóteses, perguntar, testar, interpretar e perguntar novamente. Em suma, é uma família que valoriza e respeita as atividades relacionadas à vida escolar de seus filhos. Já a família “anti-saber”, ou se reocupa excessivamente com as notas dos filhos, valorizando apenas o produto final, ou demonstra, por várias atitudes e decisões, que a busca de conhecimento não é prioridade no contexto familiar.

Hübner (2002) ressalta, várias vezes, a importância de uma participação efetiva e constante dos pais na vida escolar da criança. Revela que é fundamental que os pais respondam com boa vontade e presteza às solicitações de seus filhos quanto aos recursos e instrumentos para o estudo, como comprar um livro ou uma cartolina. Do contrário, se os pais fazem comentários queixosos sobre custos, trabalho que dá, etc, mas, no entanto, respondem prontamente a uma solicitação do filho para comprar uma calça, desnecessária até, a “mensagem” e o modelo passados é que, no fundo, as “coisas” da escola não são tão importantes.

Infelizmente, a maioria das escolas e pais não motiva a criança a aprender; escolas tristes, austeras e pais nada cooperativos são comuns no Brasil. Isso deve ser, urgentemente, modificado, conforme salienta Hübner. A mesma diz que os dados vergonhosos do fracasso e evasão escolar confirmam essa postura que tem sido adotada por pais e pela escola.

Segundo Hübner (2002) as broncas, sermões, os castigos, a retirada de privilégios e a humilhação, procedimentos conhecidíssimos por pais e professores quando se trata de fazer os filhos e alunos estudarem, têm efeitos alarmantes, como a

supressão de respostas (o “branco” em provas, por exemplo), aparecimento de respostas emocionais de ansiedade e medo, respostas de fuga (desistir, por exemplo), resposta de esquiva (lentidão, automatismos, procrastinação), autoconhecimento deficiente e auto-estima baixa.

O incentivo, imposição de limites claros e uma disposição dos pais e professores para serem eles mesmos modelos seguros a serem seguidos, continentes e modeladores auxiliares dos conteúdos escolares são as melhores essências das contingências que aumentam o interesse da criança pelo estudar.

Para que a criança realmente tenha e queira manter um comportamento de aprender, ela precisa sentir-se segura para aprender, sentir-se capaz de aprender e para tanto, os pais têm papel fundamental. Elogios sinceros a criança fortalecem sua auto-estima e mostra que ela por si só já tem valor, que ela não precisa fazer nada para conquistar o amor dos pais e que aprender é, inteiramente, gratificante para ela mesma; conseqüentemente, a criança terá bons resultados na escola, pois não há cobranças, nem punições no que se refere à escola.

Respeitar e aceitar os sentimentos da criança é fundamental, conforme Ginott, apud Hübner (2002) citado em Brandão et al. (2002) e que não se deve negá-los, o que constantemente ocorre.

Com relação ao desempenho escolar, o reconhecimento de que algumas situações são difíceis pode ser o primeiro passo para a busca de soluções; por exemplo, quando o filho reclama de ter que estudar no fim de semana ensolarado, mas às vésperas de uma prova, é bem-vindo o reconhecimento de que é compreensível a reclamação, que uma piscina seria muito mais agradável, por exemplo. E, logo em seguida, ajudar o filho a encontrar uma solução alternativa, como estudar um período e nadar depois. Destaca que identificar emoções dolorosas fortalece os filhos porque transmite a mensagem de que é possível agüentar.

A autora finaliza, enfatizando a necessidade de mudanças nos valores e atitudes familiares incoerentes, pois, a coerência entre as regras e as contingências é o melhor caminho para desenvolver na criança o fortalecimento de sua personalidade e desenvolvimento de valores e atitudes positivas.

Marturano (1998) in Funayama (2000), reconhece a influência que o ambiente familiar exerce na formação da auto-estima da criança e no aprendizado escolar, acrescenta, pois que o ensino deteriorado e condições precárias são obstáculos ao esclarecimento das influências familiares sobre o processo de escolarização da criança. A autora alerta para que se examine esse tema com cuidado para não adotar posições extremas, seja isentando a família de qualquer influência seja atribuindo a ela toda a responsabilidade, o que não seria funcional.

A mesma autora fala sobre o envolvimento dos pais no processo de desenvolvimento dos filhos, esse envolvimento podendo ser entendido como o interesse ativo dos pais, o investimento de tempo e de recursos na criação e educação de seu(s) filho(s). Sendo que, esse envolvimento não inclui apenas atenção aos assuntos escolares, mas envolve uma postura centrada na criança. Com esse envolvimento efetivo, os pais fornecem os recursos emocionais essenciais ao desenvolvimento de um senso de competência, tanto quanto recursos mais concretos, como, por exemplo, assistência nas lições de casa, que contribuem para um melhor desempenho escolar (Grolnick e Ryan, 1992 apud Marturano, 1998 in Funayama, 2000).

Bradley, Caldwell e Rock (1988) apud Marturano in Funayama (2000) também confirmam a importância da relação dos pais com a criança, afirmam que seu envolvimento se traduz em interações voltadas para a assistência ao desenvolvimento da criança, encorajamento de seus esforços de autonomia e o arranjo de experiências sociais e culturais enriquecedoras.

Marturano (1998) in Funayama (2000) cita alguns exemplos de envolvimento dos pais: ler para a criança e ouvir sua leitura quando ela solicita; promover e compartilhar atividades de lazer, passeios e férias; perguntar sobre a escola; conhecer seus colegas; entre outras coisas simples que fazem a diferença; porém, os pais precisam sentir prazer ao realizar essas atividades e dedicar parte de seu tempo à criança.

Acrescenta ainda, que as crianças obtêm melhor desempenho escolar quando os adultos em casa são mais unidos, cooperativos e cordiais (Martini, 1995 apud Marturano, 1998 in Funayama, 2000).

Segundo Marturano:

(...) Pais que são afetuosos; controladores, sem serem restritivos demais; que costumam utilizar-se de explicações para justificar as regras que governam a vida quotidiana da família e que animam a criança a ser independente, contribuem para maior auto-regulação na escola, melhor desempenho escolar e melhor ajustamento em sala de aula (p.15).

Mussen et al. (1988) desenvolvem a descrição detalhada do desenvolvimento social e emocional do bebê, da criança. Explicam que as três teorias do desenvolvimento social infantil enfatizam o relacionamento entre pais e filhos como uma influência crítica. A primeira teoria, a da psicanálise, afirma que os bebês que buscam prazer sensorial são levados a investir energia emocional, chamada libido, nas pessoas que lhes proporcionam prazer através de gratificações, como a alimentação. A teoria da aprendizagem social contém a hipótese de que o papel dos pais em reduzir os impulsos biológicos, como a fome e a sede, é a base para o vínculo emocional da criança com eles.

Uma terceira teoria, que estimulou os estudos recentes da ligação afetiva dos bebês a seus pais, baseia-se na etologia. Os teóricos propuseram que os bebês humanos estão geneticamente preparados para estabelecer ligação afetiva com as pessoas que cuidam delas, comumente os pais (Mussen e col., 1988).

Alencar (2002) conclui que a aprendizagem se consolida pela adaptação ao ambiente.

3.3 – Aspectos afetivos, auto-estima e o desenvolvimento da personalidade

Os aspectos afetivos e biológicos são comumente identificados como fatores individuais, internos da criança, que isoladamente ou em interação determinam as condições de aprendizagem (Loureiro, 1996).

Nesse sentido, variáveis internas como crenças, escolhas, atribuições causais, expectativas de sucesso, sentimentos e memórias influenciam a motivação acadêmica, funcionando como mediadores de aprendizagem (Boruchovitch, 1994 citado por Loureiro, 1996, in Funayama, 2000).

Loureiro ainda explica que o processo de aprendizagem se efetiva de forma favorável na medida em que a criança desenvolve estratégias de aprendizagem, acessando para tais recursos cognitivos, metacognitivos e afetivos.

Para Loureiro (1996) in Funayama (2000) a aprendizagem é um processo que vai além da escola e que não se restringe exclusivamente à criança. Segundo Fernandez (1990) apud Loureiro (1994) in Funayama (2000) a aprendizagem, como conceito e experiência, guarda um elemento universal do humano, na medida em que permite a transmissão do conhecimento e através desse processo garante a semelhança e a continuidade do coletivo, ao mesmo tempo permitindo a diferenciação e a transformação. Fernandez (1990) apud Loureiro (1996) diz ainda que o aprender envolve simultaneamente a inteligência, os desejos e necessidades, através do cognitivo busca-se generalizar, classificar, ordenar, identificando-se semelhanças, enquanto que através dos desejos e necessidades busca-se o individual,, o subjetivo e o diferente.

Segundo Erikson (1971) apud Loureiro (1996) in Funayama (2000) a formação da personalidade, ao longo do desenvolvimento, se faz através da resolução dos conflitos de aquisições, sendo a aprendizagem o produto da interação das necessidades que vão se modificando e, assim, configurando novos conflitos, que influenciam a maneira como as etapas posteriores do desenvolvimento serão experimentadas.

Nesse contexto, a aprendizagem escolar constitui-se em um dos indicadores da capacidade de aprendizagem relacionado especialmente para as crianças, com o seu padrão de adaptação, com nível de desenvolvimento da sua personalidade e com seus recursos de saúde mental (Loureiro, 1996 in Funayama, 2000).

Assim, ao se considerarem as dificuldades de aprendizagem, se faz necessário considerar o nível de desenvolvimento psicológico e o significado do aprender como recursos de adaptação à realidade. (Loureiro, 1996).

A autora acrescenta que são várias as dimensões que precisam ser consideradas quando se toma a aprendizagem como um indicador na compreensão do processo de desenvolvimento. Dentre estas, incluem-se os afetos, as emoções, a auto-estima, a personalidade da criança.

Considerar estas múltiplas dimensões tem implicações diversas que envolvem as condições de contexto favorecendo o aprender ou perpetuando a dificuldade; as condições pessoais de interação com o meio, compreendendo a manutenção e transformação da própria identidade e as diferenças culturais, que influenciam e dão significado ao saber (Loureiro, 1996).

O desempenho na escola, o sucesso e o fracasso escolar, segundo Burochovitch (1994) apud Loureiro (1996) in Funayama (2000) constituem-se em um fenômeno multideterminado, sendo relevantes para a sua compreensão não somente os eventos e experiências em si, mas as interpretações e atribuições causais que os sujeitos

conferem às mesmas. Porém, o foco maior que está sendo dado neste trabalho é na formação da personalidade e auto-estima da criança, importantes fatores no processo da aprendizagem escolar. Importante repetir que o objetivo não é esgotar sobre o assunto.

Nunes (1990) apud Loureiro (1996) in Funayama (2000) estabelece que há relação significativa entre o fracasso escolar e o desamparo afetivo adquirido. Loureiro (1996) cita ainda, Marturano, Magna e Murtha (1993) estas, analisando as queixas relativas a crianças encaminhadas para um serviço de psicopedagogia, identificaram uma diversidade de problemas afetivos e comportamentais.

Loureiro et al.(1994) em estudo empírico observaram que as crianças referidas para atendimento psicológico por dificuldade de aprendizagem escolar apresentaram mais indicadores de problemas emocionais que crianças não referidas ou sem atraso escolar.

Loureiro (1996) cita ainda Fernandez (1990), segundo ele, o fracasso escolar pode ser relacionado a causas externas e internas à estrutura familiar e individual da criança. Afirmar que as causas externas estariam ligadas a uma ação educativa inadequada e favoreceriam os problemas de aprendizagem. Já os fatores internos seriam os relacionados à história pessoal da criança e favoreceriam os problemas de aprendizagem como sintomas de inibição que restringem as potencialidades cognitivas, caracterizando um aprisionamento da inteligência e a perda do desejo de aprender.

Macedo (1989) em Alencar (2001, p.123) acrescenta que dentre as características psicológicas incluem-se aquelas relativas ao aspecto afetivo e confirma que as crianças encaminhadas ao consultório psicopedagógico ou psicoterapia infantil freqüentemente têm problemas emocionais ligados à tarefa escolar: suas atitudes são de medo, pouca resistência à frustração, ansiedade, pouco envolvimento, etc.

Oliveira (1994) retoma a discussão sobre auto-estima dizendo que os pesquisadores brasileiros interessados em investigar questões relativas ao

autoconceito, auto-imagem e/ou auto-estima na escola têm abordado tais noções em sua relação com o desempenho acadêmico do aluno.

A autora destaca que as relações significativas apontadas por diversas pesquisas, entre um alto nível de autoconceito e de auto-estima e um bom desempenho acadêmico, por um lado, e, por outro, um baixo nível de autoconceito e de auto-estima e fracasso escolar, Barroso e Barreto (1976), Olieveira (1984), Silva e Alencar (1984), Moysés (1986), Serrano (1991) sugerem que sucessivas experiências de fracasso escola podem levar o aluno a se perceber como menos capaz e menos aceito, levando a um sentimento de “desvalorização” para consigo mesmo, o que por sua vez, aumenta a possibilidade de novos fracassos.

Fonseca (1995) acrescenta que as crianças com DA são normalmente descritas pelos pais e professores como nervosas, desatentas, desorganizadas, etc, evidenciam freqüentemente sinais de instabilidade emocional, de dependência e uma reduzida tolerância à frustração.

Relata que essas crianças, inseguras e instáveis afetivamente, podem, por vezes manifestar ansiedade, agressividade, tensão, regressões, oposições, ruminações emocionais, negativismos, etc. Tendem a investir num processo de subvalorização, normalmente associada com auto-subestimação (baixa auto-estima) e fragilidade do autoconceito.

O mesmo autor diz que sentimentos de exclusão, de rejeição, de perseguição, de abandono, de hostilidade e de insucesso são detectáveis nas crianças com DA. Na insegurança, na desconfiança e na humilhação nada se aprende. O encorajamento, a estimulação da iniciativa, o reforço positivo são dispositivos mais perspicazes de mudança de comportamento e não o contrário.

A instabilidade emocional é uma das características que tem sido mais referida nas crianças com DA. Hipersensíveis e vulneráveis, essas crianças tendem a evidenciar rápidas e imprevisíveis mudanças de humor e de temperamento (Fonseca, 1995).

Sem uma atmosfera afetiva, lúdica e relacional, a interação e a comunicação não se desenrolam favoravelmente. Não adiantará resolver os problemas de aprendizagem se os problemas de relação não forem superados. “As crianças com DA não podem continuar mergulhadas em envolvimento de ameaça, estresse e de humilhação. Antes de tudo, a criança com DA precisa ser respeitada na sua totalidade como pessoa, o que não é, infelizmente, freqüente nas escolas” (Fonseca, 1995, p.125).

Fonseca (1995) confirma que crianças emocional e socialmente desajustadas tendem a obter fracos resultados escolares, na medida em que os distúrbios emocionais desintegram o comportamento e, conseqüentemente, o potencial de aprendizagem.

Para Briggs (2002) os sentimentos que a criança possui sobre seu próprio valor formam a essência de sua personalidade e determinam o uso que fará de suas aptidões e habilidades. Na verdade, acrescenta a autora, a auto-estima é a “mola” que impulsiona a criança para o êxito ou fracasso como ser humano. Importante acrescentar que as crianças valorizam a si mesmas na medida em foram valorizadas. Uma identidade positiva depende de experiências positivas de vida.

Bandura citado em Rappaport et al. (1981) coloca que a maioria das respostas sociais são adquiridas através de indicações fornecidas por modelos. Estas respostas, contudo, vão se manifestar (desempenho), dependendo das condições de reforçamento em atuação no ambiente. Conseqüentemente, a Teoria da Aprendizagem Social acredita que tanto a modelação, quanto às contingências de reforçamento do ambiente são fundamentais na determinação da conduta humana.

Por outro lado, o conceito clássico de personalidade implica na noção de coerência. Diz-se que um indivíduo possui uma personalidade X se ao longo das mais diversas situações ele se comportar de maneira X. Entretanto, a visão da aprendizagem social contesta o conceito tradicional de personalidade: os indivíduos se comportam de forma coerente, nas diferentes situações de seu dia-a-dia, somente enquanto estes comportamentos produzam – ou se espera que produzam – resultados semelhantes aos anteriormente obtidos (Rappaport et al., 1981).

Bettelheim (1990) afirma que ao nascer, todos os bebês possuem traços nítidos, mas incipiente, de sua futura personalidade e que são necessários anos de vida e experiência para que esses primeiros indícios comecem a surgir como contornos de uma personalidade.

Bettelheim (1990) considera que a conquista da própria identidade abrange, muitas vezes, armadilhas que pode levar a começos errados e a desvios. Ressalta que esse é um processo que é comum ser projetado em dúvidas profundas. E acrescenta que, seja qual for a idade do menino ou da menina, a empatia dos pais com relação à difícil luta do filho pela individualidade e sua solidariedade pelas tentativas deste para descobrir, afirmar e, finalmente, definir e testar a si próprio são de suprema importância para a criança.

Ressalta ainda que a criança precisa mais que o apoio dos pais, mas a solidariedade como uma base emocional para ser capaz de conquistar uma identidade viável e consistente que lhe permita enfrentar a vida de modo autêntico.

Afirma que a criança acrescenta à sua personalidade os aspectos da personalidade de seus pais que lhe causaram impressão mais profunda. São, com frequência, traços que os próprios pais não aprovam, mas que se adaptam às necessidades ou aos desejos atuais do filho. Uma das principais causas disso é que a criança é mais impressionada e influenciada pelas emoções que sente vir do pai ou existir nele, do que pelo que é intenção consciente do adulto.

*“O problema educacional, permanentemente sem
solução é sinal da decadência da civilização e da cultura.”
H. Muller-Eckhard, 1968.*

4 - CONCLUSÃO

Como foi discutido anteriormente, a escola no Brasil se torna cada vez mais o palco de fracassos e de formação precária. Não há valorização e apreciação do conhecimento por grande parte da população; os jovens demonstram pouco interesse em conhecer sua herança cultural e em adquirir os conhecimentos acumulados pela humanidade e conseqüentemente, de compreender melhor o mundo que os rodeia.

Uma das explicações para que isso aconteça e que foi objeto desse estudo é o fato de o jovem não ter tido sua auto-estima fortalecida quando criança e não ter desenvolvido a vontade de aprender, de questionar, de discutir, de repensar valores, de amadurecer construtivamente, de decidir, de reivindicar, de refletir, de pensar...

Bossa (2002) afirma que a necessidade de realizar estudos sobre o sintoma “fracasso escolar” no Brasil pode ser justificada com base em várias perspectivas: o sofrimento que causa à criança, os prejuízos que representa ao país, a necessidade de

repensar a metodologia utilizada nos dias de hoje, sendo que o primeiro item é o enfoque desse trabalho.

Conclui-se, após ter sido realizada inúmeras leituras relativas ao tema, que a criança possui a necessidade de ser compreendida como ser humano, respeitada em todas suas dimensões e ainda, necessita receber carinho, atenção, apoio e estímulos positivos para que seu desenvolvimento aconteça. Por isso, a importância de possuir uma auto-estima saudável, de maneira que possa passar por todos os estágios do desenvolvimento sem que haja sofrimento psíquico acentuado, não permitindo, em sua maioria, um aprendizado esperado.

Assim como afirma Fonseca (1998) a aprendizagem é entendida como uma mudança de comportamento provocada pela experiência de outro ser humano e não meramente pela experiência própria e prática em si, ou pela repetição ou associação automática de estímulos e respostas. Sendo assim, provou-se que não se pode culpar a criança pelo seu fracasso escolar; a análise da problemática deve ser feita da forma mais abrangente possível.

Importante voltar a citar a conclusão que Guilhardi (2000) citado em Brandão (2002) chegou: “auto-estima se desenvolve quando os pais têm como prioridade o filho e não os comportamentos do filho”.

Para que a criança aprenda, ela precisa do sentimento de segurança. Para isso, pais e professores devem exercer seus papéis de modo que desenvolva na criança essa segurança e a vontade de aprender (Fonseca, 1995).

É, portanto, aceitável que o adulto tenha dificuldade em estabelecer um envolvimento afetivo completo com suas crianças, mas é fundamental que se tenha consciência da importância desse envolvimento e que se procure meios para alcançá-lo.

O pensamento de Muller-Eckhard (1968) é ainda bastante atual; ele coloca que “somente o adulto artista pode compreender realmente a criança, viver na sua

intimidade e no seu mundo. Quem intervém no domínio da arte infantil, criticando, menosprezando, ou mesmo corrigindo academicamente, paralisa em breve as naturais e maravilhosas forças pictóricas da fantasia da criança. Restrições moralizadoras são muito prejudiciais, pois a ilimitada fantasia dos pequenos está ligada a um particular – embora, a princípio, inconsciente – anseio de liberdade”.

5 - METODOLOGIA

Propõe-se como método de pesquisa a técnica qualitativa, utilizando entrevistas semi-estruturadas, individuais e coletivas com aproximadamente 600 pessoas, entre elas: pais, familiares, professores e as próprias crianças (maiores de 06 anos), podendo, também, serem utilizados questionários. Além das entrevistas e aplicação de questionários, é necessário que realize um psicodiagnóstico completo com a criança.

Primeiramente, deve-se fazer uma entrevista com professores, oportunidade de ouvir quais as suas demandas e para que se possa identificar quais as crianças estão tendo rendimento inferior à média e que estejam apresentando alguma dificuldade de aprendizagem.

Após ter feito esse primeiro contato com professor, far-se-á entrevistas posteriores com os pais e crianças. Com a criança, é necessário realizar uma outra etapa que seria, sessões de ludoterapia.

As seguintes perguntas deverão ser contempladas na elaboração dos questionários:

Aos pais:

- Seu filho demonstra interesse por coisas novas?
- Seu filho possui boa comunicação, consegue se expressar bem?
- Ao brincar, ele demonstra ser criativo?
- Você(s) conversa(m) com seu filho sobre as atividades da escola?
- O ajuda(m) na lição de casa?
- Como você(s) percebe(m) o ambiente familiar em que seu filho vive, no que se refere à harmonia, interação dos membros da família.
- Incentiva(m) seu filho a aprender coisas novas?
- Valoriza(m) seu filho quando ele consegue realizar de forma satisfatória suas tarefas escolares? De que forma o faz(em) – elogios, presente..

Aos professores:

- Como é o comportamento da criança em sala de aula?
- Como a criança interage com as outras? Compartilha seu brinquedo com o(s) colega(s)?
- Ela demonstra estar satisfeita com a escola?
- Ela é comunicativa?
- Prefere brincar em grupo ou sozinha?
- Chora?
- Como é o relacionamento com os colegas e professores?

À criança:

- Você gosta de ir pra escola?
- O que mais você gosta na escola?
- Seus pais ajudam na lição de casa?
- Você gosta de desenhar? Pintar?
- O que você gosta de fazer durante o recreio?
- O que você mais gosta de fazer quando está em casa?

6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, E.M.S. (Org.) – Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ANTUNES, C. – Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BETTELHEIM, B. – Uma vida para seu filho: pais bons o bastante. 21ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

BOSSA, N. A. – Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico. Porto alegre: Artmed, 2002.

BRANDÃO et al. – Comportamento humano – Tudo (ou quase tudo) que você precisa saber para viver melhor. 1ªed. Santo André, SP: ESEtec Editores Associados, 2002.

BRAZOROTTO, J. S. Dificuldades de aprendizagem. São Carlos: Texto apostilado, 2001.

BRIGGS, D. C. A auto-estima do seu filho. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COELHO, M. T. & José. E. A. Problemas de aprendizagem. 10ª ed. São Paulo: Ática, 1996.

DIMENSTEIN, G. & ALVES, R. – Fomos maus alunos. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

DSMIV – Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 4ª ed. Porto Alegre; Artes Médicas, 1995.

FONSECA, V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. 2ª ed. rev. aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____.: Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva. Porto alegre: Artmed, 1998.

FUNAYAMA, C. A. R. (Org.) Problemas de aprendizagem: Enfoque Multidisciplinar. Campinas, SP: Alínea, 2000.

GARCÍA, J. N. Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GUENTHER, Z. C. Educando o ser humano: uma abordagem da psicologia humanista. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

MÜLLER-ECKHARD, H. A criança, essa incompreendida. 2ª Ed. Rio de Janeiro: AGIR, 1968.

MUSSEN, P.H.; CONGER, J.J.; KAGAN,J. & HUSTON,A.C. Desenvolvimento e personalidade da criança. 2ª Ed. São Paulo:HARBRA, 1988.

OLIVEIRA, I. M. Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula. Campinas, SP: Pappirus, 1994.

RAPPAPORT, C.R.; FIORI, W.R. & DAVIS, C. Teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais. Vol. 1. São Paulo: EPU, 1981.

SMITH, P.K.; COWIE, H.; BLADES, M. Compreender o desenvolvimento da criança. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.